Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione[1]

Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone

1. Una questione di lingua

Per introdurre il Volume di Studi in onore di Paolo Federighi, abbiamo scelto una titolazione che rappresentasse, a nostro parere, la molteplicità dei temi e dei saggi qui raccolti, ricchi, profondi, vari, e che, al contempo, indicasse il perimetro di una vita professionale e personale dedicata a una idea, un nome, un orientamento, *Educazione degli Adulti*.

Proprio *Educazione degli Adulti*, per centrare il grande tema/problema di cui Paolo Federighi si è occupato, per più decadi, con passione, con senso strategico del futuro, con visione solidamente radicata nei trascorsi pedagogici fiorentini, con prospettiva internazionale, in generale e, europea, in particolare. L'*Educazione degli Adulti* si situa all'interno del flusso riflessivo diffuso con l'appellativo di *LifeLong LifeWide Learning* e/o di *Adult Learning.* Solo in una epoca molto recente, a cospetto dei decenni novecenteschi si parla di *Pedagogy*

[1] Il contributo introduttivo del volume è frutto del costante lavoro di scambio, confronto, dialogo e riflessione delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Vanna Boffo è Autrice dei paragrafi 1 e 2, Francesca Torlone è Autrice del paragrafo 3, Giovanna Del Gobbo è Autrice del paragrafo 4, Vanna Boffo e Giovanna Del Gobbo sono Autrici del paragrafo 5.

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484
Giovanna Del Gobbo, University of Florence, Italy, giovanna.delgobbo@unifi.it, 0000-0002-7159-6847
Francesca Torlone, University of Florence, Italy, francesca.torlone@unifi.it, 0000-0003-4772-1588

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone, *Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.02, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 7-28, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

of Work. L'*Educazione degli Adulti* o *Adult Education* raccoglie e trattiene le denominazioni che abbiamo indicato come macro-aree, focalizzando però l'importanza per la Pedagogia di occuparsi sia dell'apprendimento in età adulta, sia dei processi educativi che permettono alle società del nostro globo di accompagnare le popolazioni, i cittadini, le comunità a vivere insieme con civiltà. L'Educazione degli Adulti è più dell'apprendimento in età adulta, si avvale dei processi apprenditivi, ma li travalica, attraverso e *con* quelli sociali, culturali, personali, professionali, lavorativi, valoriali. L'*Educazione degli Adulti* emerge dall'ambito dei processi educativi, in generale, per essere sapere della e sulla persona umana che, a differenza dell'infante/adolescente, deve curare, costruire, sviluppare la responsabilità civile per essere cittadino del mondo. Questi aspetti fanno parte, ormai, della Storia dell'Educazione degli Adulti attraverso l'importante magistero di John Dewey che, pensando al bambino, alle istituzioni educative e formative, pensava al cittadino e alla persona inserita nei contesti sociali a sfondo democratico. Potrebbe apparire ridondante richiamare queste idee, ma in un mondo in trasformazione rapida e veloce, anche le idee novecentesche paiono essere sorpassate. In uno degli articoli più innovativi della letteratura pedagogica italiana sul tema, pubblicato in un bel volume del 2018 *Educazione in età adulta. Ricerche, Politiche, Luoghi e Riflessioni*, (Federighi), si esprime con chiarezza il problema della denominazione che, però, a nostro parere, trasmette una questione di fondo irrisolta, confusa con quella terminologica. Dice Paolo Federighi:

> La questione terminologica legata alla stessa definizione dell'oggetto della disciplina emerge immediatamente rivelando problematiche che attraverso la lingua manifestano diversità di pensiero. La pubblicazione di rapporti internazionali come quello noto come il "Rapporto Faure" e di autori come Lengrand e Husén animarono subito un dibattito che poi fu raccolto, animato e ulteriormente approfondito dalla rivista "EdA. Bimestrale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti" fondata da Lucio Pagnoncelli nel 1981 e poi ripreso da "Adultità", la rivista fondata da Duccio Demetrio nel 1994. Per anni la rivista diretta da Lucio Pagnoncelli e da Fausto Fiorini dedicò al tema della denominazione e della definizione una ricca sezione che raccolse i contributi dei maggiori esperti in materia da Gelpi a Laporta, da Visalberghi a De Sanctis, da Monasta a Orefice, Demetrio, Negarville (Federighi 2018a, 7).

Nel volume appena citato, Federighi ripercorre la storia post-bellica di una idea, appunto, che si diffonde con improvvisa e tempestiva celerità in tutta Europa, dagli anni della ricostruzione, agli anni Sessanta del Novecento fino ai primi anni Duemila, praticamente investendo strategie, politiche, programmi nazionali e progetti di ricerca. Pochi, troppo pochi i pedagogisti che si occuparono della diffusione di tali idee e la babele delle definizioni di *Educazione degli Adulti* lo dimostra ancor più. Le parole, ancora una volta, di Paolo Federighi sono esplicite e non ruotano intorno al problema, ma lo circoscrivono per orientarlo.

L'accettazione del termine "educazione degli adulti" – inteso come indicativo dell'insieme dei processi educativi formali, non formali e informali che interessano l'età adulta – viene confuso in una nebulosa terminologica che per un verso cela la volontà di nascondere l'oggetto e la implicita domanda di democratizzazione dei poteri educativi, di contenere e deviare "l'assurda richiesta di acculturazione" espressa dal mondo del lavoro (AA.VV. 1973), per un altro verso è sintomo di approcci limitativi.
Ripercorriamo, ora, le principali espressioni apparse in quella che non è solo una babele terminologica:

- *Educazione dell'adulto*, la scelta del singolare fa riferimento al soggetto individuale, mentre l'educazione degli adulti tende a non contrapporre la dimensione individuale rispetto a quella collettiva e sociale;
- *Educazione permanente*, nella sua concezione originale fa riferimento sia alla dimensione spaziale che a quella temporale dell'educazione, non solo degli adulti, ma nella letteratura italiana (oltre che in alcune leggi regionali degli anni '70 del secolo scorso) il termine viene utilizzato come sinonimo di educazione non formale degli adulti;
- *Educazione permanente degli adulti*, rispetto alla definizione precedente delimita il campo all'età adulta;
- *Educazione o formazione continua, formazione permanente, educazione ricorrente,* sono espressioni che richiamano il concetto di rientro in formazione e che, a differenza delle precedenti, richiamano una terminologia propria dei contratti sindacali e quindi limitata alla formazione dei lavoratori, talvolta connessa alla loro formazione professionale. Come si vede nell'educazione degli adulti l'utilizzo dei termini educazione e formazione ha assunto significati diversi o opposti rispetto a quelli adottati dalla pedagogia italiana (dove 'educare' è associato ad atti direttivi di trasmissione di modelli sociali e 'formare' è associato al processo attraverso cui il soggetto consapevolmente si trasforma). Nell'educazione degli adulti il termine 'formazione' richiama in realtà il concetto di 'training' prevalentemente di tipo aziendale;
- *Pedagogia degli adulti*, tale espressione è stata utilizzata in letteratura per fare riferimento alla didattica e alla metodologia dell'educazione degli adulti. Essa è palesemente contraddittoria rispetto alle teorie aventi per oggetto «the art and science of helping adults learn» costituitesi proprio attorno alla distinzione o contrapposizione tra pedagogia ed educazione degli adulti (Andragogy vs Pedagogy come recitava la teoria presentata nel volume *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*, Malcolm S. Knowles);
- *Lifelong learning*, è un termine introdotto attraverso i documenti europei degli anni '80 e '90 e oramai desemantizzato. La sua traduzione letterale corrisponde a: apprendimento lungo tutto il corso della vita, ma a tale termine viene attribuito un significato assimilabile al concetto di educazione permanente, anche se limitato alla dimensione temporale propria della durata della vita;
- *Lifewide learning*, è un termine che fa riferimento alla dimensione spaziale dell'educazione, ovvero al fatto che essa ha luogo in ogni momento e luogo e che è stato introdotto a completamento del precedente;

- *Adult learning*, è un termine che appare nella letteratura italiana in ragione del suo utilizzo nei documenti della Commissione Europea e nella letteratura anglosassone. Esso fa riferimento al solo aspetto dei processi di apprendimento del soggetto in età adulta.

Oltre a questi termini, spesso utilizzati non nel loro significato denotativo, ma come sinonimi o sostituti del termine educazione degli adulti, nella letteratura specializzata sono apparsi anche termini quali *educazione in età adulta*, utilizzato per far riferimento al fenomeno empirico cui siamo soggetti in una fase della nostra vita e andragogia, con cui si fa riferimento allo specifico insieme delle teorie proprie dell'educazione degli adulti o più specificamente della gestione dei processi di apprendimento in età adulta (Federighi 2018a, 7-9).

Come ultimo punto di riflessione aggiungiamo l'importanza che ha avuto la focalizzazione che la Commissione Europea ha fatto sull'*Educazione degli Adulti* considerando i processi educativi e formativi del giovane adulto, dell'adulto, dell'anziano attivo, del grande anziano, delle giovani donne e dei giovani uomini, delle donne e degli uomini, indispensabili per realizzare la coesione sociale, politica, umana per costruire l'Europa. Sempre Paolo Federighi rammenta:

> La babele terminologica evidenzia più di ogni altra considerazione l'esigenza di sottoporre alla riflessione epistemologica l'educazione degli adulti nella sua specificità.
> Come ricordava Raffaele Laporta: «Il primo problema per chi si proponga un punto di vista epistemologico nei confronti della ricerca pedagogica consiste nel riuscire a definire la portata e il senso dell'esame: che cosa si vuole esaminare? con quale scopo?» (2016, 7). Tale esigenza è ulteriormente accentuata dal fatto che, con l'ingresso nell'Università, l'educazione degli adulti oltre che dimensione della pratica sociale, diviene settore di ricerca chiamato a definire il proprio carattere scientifico. Ciò si sviluppò su un terreno in parte autonomo rispetto alla ricerca pedagogica e, quindi, non nella dissimulazione di un 'esteriore assetto' unitario, ma piuttosto nella ricerca di quello che De Bartolomeis definiva «rigore», 'profondità della interpretazione', 'coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi' (De Bartolomeis 1953, 8-15).
> Soprattutto in campo pedagogico il percorso fu e rimane tutt'altro che agevole. Si pensi che lo stesso Laporta identificava il rapporto Università-educazione degli adulti con ciò 'che passa fra essa e tutti gli adulti che non sono istituzionalizzati in essa' e, per quanto riguarda la riflessione scientifica, con il «raccogliere in un unico complesso quadro una serie di attività e iniziative nate originariamente in situazioni molto diverse, per costituirle dentro un'unica teoria […] (fondato su un) approccio […] multidisciplinare […] raccogliendo tutti gli elementi utili da queste scienze per ricomporli in teorie dell'azione da svolgere» (1981, 53-54).
> A livello internazionale, il percorso di definizione dell'educazione degli adulti era iniziato a partire dalla fine del secondo dopoguerra. Nel 1949 l'Unesco aveva avviato tale impegno con la Conferenza di Elsinör, seguita nel 1960 dalla Conferenza di Montreal che proporrà una prima definizione condivisa a livello mondiale. Da questa data simbolica, l'educazione degli adulti non è più

identificata con il recupero scolastico o con l'educazione non formale. Essa fa riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti nella realtà locale, in ogni momento e ambito della vita. Alla identificazione della molteplicità delle occasioni formative, la definizione aggiunge poi una dimensione etica richiamando l'obiettivo della uguaglianza dei diritti educativi 'in ogni momento della vita' (Unesco 1960). Contemporaneamente e conseguentemente, essa prende definitivamente le distanze da un approccio filantropico e inizia a includere nel proprio campo di ricerca la dimensione delle politiche pubbliche e private, dei sistemi e delle organizzazioni sia in funzione educativa che redistributiva, volta a garantire l'accesso all'educazione. Sempre nel 1949 l'Unesco approva le prime Raccomandazioni sulla formazione e l'orientamento professionale. Formalmente gli Stati europei inizieranno a intervenire in materia solo a partire dal 1957 con la firma del Trattato di Roma della Comunità Economica Europea, che all'articolo 128 prevedeva che il Consiglio dei Ministri avrebbe dovuto adottare «dei principi generali per realizzare una politica comune di formazione professionale capace di contribuire all'armonioso sviluppo sia delle economie nazionali sia del mercato comune». In realtà, sino dagli inizi degli anni '50 la formazione professionale costituiva una priorità dell'azione della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA). Essa infatti si occupava della formazione degli adulti lavoratori in funzione dell'aumento della produttività del lavoro e del 'corretto uso' del *fattore* formazione in un contesto di progressiva modernizzazione delle imprese in funzione del 'raggiungimento di una maggiore produttività' (Varsori 2002). Già da queste brevi note storiche emerge un dato che caratterizzerà per vari decenni la concezione dell'educazione degli adulti rappresentata come separata dalla formazione dei lavoratori nei luoghi di lavoro. L'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studio che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre (tra istruzione e cultura, tra educazione e vita quotidiana, tra Alta Formazione ed educazione di base degli adulti, tra innovazione ed educazione) ostacolava, allora come oggi, lo sviluppo di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano. In questo modo si occultava il nesso tra i processi educativi che si sviluppano nella vita quotidiana e nel lavoro. Il soggetto dei processi formativi si identificava con l'attore astratto (uomo, persona, individuo) e non con il soggetto storico: il produttore, capace di realizzare i processi di cambiamento necessari allo sviluppo dell'educazione degli adulti e di una ricerca capace di alimentarli (Federighi 2018a, 9-11).

Rifacendosi a Lamberto Borghi che in *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) prima, e in *Educazione e sviluppo sociale* (1962), poi, Paolo Federighi imposta una definizione del campo di studio dell'*Educazione degli Adulti* che va ben oltre i sistemi educativo-formativi, include l'intero arco dei processi di formazione che interessano ogni momento della vita umana. All'inizio degli anni Sessanta del Novecento, continua Federighi, con estrema chiarezza Borghi delineava il campo

di ricerca dell'Educazione degli Adulti identificandone sia i temi che gli obiettivi: lo sviluppo democratico (Federighi 2016a).

Abbiamo volontariamente e appositamente ripreso le parole di Paolo Federighi che meglio di altre ricostruzioni hanno posto al centro dell'attenzione epistemologica due aspetti, come abbiamo visto, il primo relativo alla definizione, il secondo, altrettanto importante, relativo alla diffusione. Ad oggi, possiamo parlare dei percorsi storici, ma non possiamo dire che la lingua pedagogica abbia sciolto il nodo degli studi. Possiamo affermare, però, che li abbia accolti e resi degni di interagire con ogni altro campo pedagogico.

2. Anche una questione di metodo

Un secondo punto importante, che ha caratterizzato il lunghissimo sodalizio professionale accademico di Paolo Federighi, è rivestito dal ruolo del metodo di ricerca nella pratica dell'indagine. Soprattutto, ha contribuito a sviluppare la consapevolezza che l'Educazione degli Adulti debba fondarsi su una dimensione metodologica supportata da dati e riscontri empirici e sperimentali. Questo è un nodo che la pedagogia generale e sociale, all'interno della quale, in Italia, viene ricompresa l'Educazione degli Adulti, si trova a dover affrontare per il futuro delle proprie aree di ricerca. In quanto analisi, documentazione, riflessione, esercizio, ma anche strategie, politiche, programmazioni dell'Educazione, per particolari gruppi di persone, gli adulti appunto, non possiamo non fare riferimento a dati empirici e sperimentali che possano supportare tutto il lavoro teorico necessario a indicare la direzione delle azioni educative.

Già nel 2000, in un famoso testo, *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*, curato da Paolo Federighi con l'apporto dei più interessanti esperti del settore, che può considerarsi uno studio seminale in questo ambito, si evidenziavano la necessità e l'urgenza di non fermarsi alle idee, certamente importanti, ma non sufficienti a fare di un ambito di indagine, storicamente e socialmente definito, un campo di ricerca a cui guardare per costruire azioni europee, nazionali, internazionali, locali, a favore della popolazione adulta e a favore, innanzitutto, della risoluzione di problemi. Perché non è bastevole descrivere la questione/problema/tema, per fare educazione è necessario ostendere l'azione, avviare l'agire, eseguire il fare, valutare il fatto. In un testo del 2016, Paolo Federighi riprende e approfondisce la questione del metodo nella ricerca in *Educazione degli Adulti* e lo fa richiamandosi proprio a quella matrice fiorentina borghiana che ha contribuito profondamente a definire i tratti salienti della ricerca pedagogica. Affermava Borghi (1962, 352): «è dall'analisi della situazione dell'uomo nel mondo di oggi che deve scaturire una migliore comprensione delle esigenze dell'educazione degli adulti».

> Con questo indirizzo Borghi non orientava verso l'attualità, ma si esprimeva in favore di un impianto metodologico radicato nell' "esperienza", che si confronti con la propria capacità di produrre "il cambiamento dell'atmosfera sociale (*che*) fissa nella coscienza dell'individuo nuovi sentimenti e nuovi valori" (Borghi

1962, 46). In altri termini, Borghi prefigurava una ricerca capace di generare un corpo di conoscenze significative in grado di porre gli attori dell'educazione nelle condizioni di agire, di assumere decisioni supportate dai risultati della ricerca e migliorare così l'atmosfera sociale. Da qui un'impostazione metodologica attenta a misurare l'efficacia delle azioni (l'interesse per la "statistica pedagogica"), senza perdere di vista la "desiderabilità" dei risultati nelle circostanze date (lo sviluppo sociale) e quindi mai riducibile a mera tecnologia. Questa impostazione borghiana del ruolo della conoscenza e dei suoi rapporti con l'azione educativa, con l'agire dei diversi attori dell'educazione fonda le sue radici nella *practical epistemology* di John Dewey, nelle sue idee sulla necessità e sui modi in cui la ricerca educativa è legata alla possibilità di essere usata nella pratica educativa (Federighi 2016a, 61).

Continua Paolo Federighi:

Sul terreno della metodologia della ricerca, il punto di partenza è costituito dalla teoria deweyana del *knowing*, inteso come "a way of doing", dove la conoscenza è vista come il risultato delle esperienze, ovvero delle transazioni tra gli uomini ed il loro ambiente, che loro conoscono in ragione dei risultati prodotti dalle loro stesse azioni e della loro comprensione del rapporto che c'è tra le azioni intraprese e le loro conseguenze. La ricerca educativa ha il compito di rendere le azioni educative più intelligenti (*intelligent actions*). Per far questo, la ricerca può contribuire traducendo le *existential operations* dell'agire quotidiano in *symbolic operations*, ovvero in azioni in cui la riflessione, la deliberazione intenzionale, la teorizzazione sono incorporate. La ricerca non può fornire indicazioni su cosa è vero al di fuori ed al di sopra dall'azione contingente, ma può istruire l'azione rispetto alle possibili relazioni tra azioni e loro possibili conseguenze. La ricerca può mostrare cosa è stato possibile altrove, in situazioni assimilabili, ma non può dire «what works», non può produrre ricette. Ciò pone in luce tre importanti aspetti dell'approccio deweyano al modo in cui si crea conoscenza e si risolvono i problemi, tutti fortemente presenti nelle fondamenta dell'educazione degli adulti della scuola fiorentina. Il primo è costituito dalla considerazione dell'unicità di ogni esperienza. L'azione educativa non è concepita come un'attività in cui si adottano ricette già sperimentate e testate, ma come un evento in cui si affrontano problemi concreti e, in qualche misura, sempre nuovi, unici. Anche laddove vi siano similitudini nella struttura, nella forma, nella durata, ecc. delle transazioni con il mondo in cui operiamo, non si può ipotizzare che tra loro esista una analogia tale da poterci permettere di ipotizzare una ricerca che detti norme certe per l'azione. Il secondo è costituito dalla asserzione che le conoscenze acquisite da altri in diverse ricerche e situazioni non possono entrare nel processo di *reflective problem solving* sottoforma di regole o prescrizioni: "no conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art'' (John Dewey 1929). Da qui un impianto investigativo in cui la conoscenza accumulata nel passato ha senso in ragione della sua capacità di aiutare nella creazione di nuove ipotesi per la soluzione dei problemi. Infine, l'esclusione di fini predeterminati attribuisce alla ricerca anche il compito di

partecipare al processo di creazione della conoscenza utile alla determinazione dei fini stessi dell'azione educativa –a livello micro e macropedagogico-, senza mai perdere di vista la relazione con i mezzi materiali. In questo senso, si profila il ruolo culturale della ricerca educativa, riferito alla sua capacità di far guardare ai mezzi ed ai fini da diverse angolazioni teoretiche, di farci scoprire problemi dove non ne apparivano, di farcene comprendere la natura. Questo è l'impianto che caratterizzerà l'avvio e gli sviluppi della didattica e della ricerca nel campo dell'educazione degli adulti a Firenze e che troverà la sua sintesi nel principio desanctisiano dello "studiare con la società che studia" (Federighi 2016a, 61-63).

L'impianto metodologico sul quale Paolo Federighi ha lavorato per tanti decenni è stato proprio quello di attualizzare gli insegnamenti vissuti e frequentati quotidianamente in quell'Istituto di Pedagogia che, fondato nel 1932 presso la nuova Università di Firenze, dette le fondamenta ai Dipartimenti che nei decenni, fra gli anni Novanta e gli attuali decenni del Duemila, hanno respirato e portato avanti il pensiero e l'azione del sapere *su*, *con* e *attraverso* l'Educazione degli Adulti.

3. La ricerca (trasformativa) nell'Educazione degli Adulti. Un percorso innovativo per gli ambiti esplorati e le opzioni metodologiche adottate

Paolo Federighi è sicuramente una delle figure più stimolanti e innovative dell'Educazione degli Adulti in Italia e, a nostro avviso, quella che rappresenta un solido punto di riferimento per chi svolge attività di ricerca *sulla* e *nella* Educazione degli Adulti.

I motivi sono diversi e documentati in parte nel presente volume, il primo tra quelli ideati e scritti in suo onore, che danno conto del suo lavoro di ricercatore e consulente, appassionato innovatore dei dispositivi formativi che ha contribuito a far evolvere per superare le barriere che impediscono a uomini e donne di accedere all'*impensabile* (Bernstein 1970, 1990) e attivare processi di crescita e sviluppo.

Un motivo dell'attrattività del profilo accademico e istituzionale di Paolo Federighi, come introdotto nelle riflessioni di apertura, è da ricondurre alla solida caratterizzazione teorico-metodologica del suo lavoro di studio e consulenza, che si è andata rafforzando sin dai primi lavori di ricerca che ha coordinato e svolto negli anni Settanta del Novecento – radicata in lui è l'esperienza di ricercatore nell'ambito cinematografico, coltivato sotto la preziosa guida del suo maestro (De Sanctis 1970).

Da un punto di vista metodologico la ricerca (trasformativa) di Paolo Federighi è ed è stata costantemente alimentata dalla capacità di osservazione, analisi e studio dei fenomeni sociali, economici, politici, organizzativi, da cui, con passione e impegno, ha sempre tratto ispirazione per anticipare nuove frontiere del lavoro educativo e spingere sé e i suoi collaboratori verso l'attenzione al pubblico, ai suoi problemi, al suo modo di organizzarsi e di organizzare il potere di risposta (Federighi 2011). La ricerca nell'Educazione degli Adulti è sempre stata

vissuta ed epistemologicamente fondata in prospettiva trasformativa e trans-disciplinare, non predicata, ma agìta con geniale virtuosismo nella pratica della lettura istituzionale e organizzativa e nella ideazione di dispositivi formativi messi a disposizione di governi regionali e locali (Federighi 1990; Federighi, Torlone 2010a, 2010b, 2010c, 2013; Federighi, Cornett, Ljung 2007; EAEA-EARLALL in press), biblioteche, musei, carceri e organizzazioni di varia natura (Federighi, De Sanctis 1981; Federighi, 1996b; Del Gobbo, Torlone, e Galeotti 2018; Torlone 2016; Bernert-Bürkle, Federighi, Torlone 2023) per supportare e promuovere processi trasformativi a livello territoriale, istituzionale, organizzativo, comunitario e individuale. La ricerca (trasformativa) si configura nei suoi lavori come un «insieme dei metodi e delle tecniche più appropriati rispetto all'obiettivo della ricerca» (Federighi 2018a, 25). Essa non detta prescrizioni metodologiche, ma tende a usare in prospettiva strumentale «all ideas, all methods, and not just a small selection of them» (Feyerabend 1975, 295). È un solido pragmatismo che orienta le azioni di ricerca e di innovazione di Paolo Federighi (Dewey 1938).

I suoi scritti, a partire dai *seminal studies* dell'Educazione degli Adulti (Bélanger, Federighi 2000; Federighi 1984, 1996a, 2000, 2013; 2019; Federighi, Sava 2001), restano così densi e attuali da restituire a ogni lettura sempre nuove scoperte e attuali intuizioni. Questo gli vale una serie di prestigiosi riconoscimenti a livello internazionale. Ne ricordiamo solo alcuni: nomina di membro onorario del NIACE (National Institute for Adult and Continuing Education), prestigiosa fondazione britannica operante nel settore dell'Educazione degli Adulti; conferimento del PhD honoris causa dalla Vest Timisoara University; primo ricercatore italiano a essere nominato membro della International Adult and Continuing Education Hall of Fame della University of Oklahoma.

L'idea di fondo del lavoro di studio di Paolo Federighi è la ricerca continua di una definizione di *soggetto in apprendimento*, «non ridotto nelle dimensioni del soggetto individuale astratto dal contesto in cui vive» (Federighi 2016a, 68), né assimilabile a «partecipanti», «studenti», «visitatori», «utenti» o «learners». Tutte definizioni che lui stesso, in uno dei suoi recenti scritti che può considerarsi uno dei suoi manifesti di ricerca (Federighi 2019), intuisce come «sarcastiche» annotazioni (Federighi 2019, 60).

Il soggetto è piuttosto il soggetto storico – collettivo, istituzionale e non (De Sanctis 1978; Bélanger, Federighi 2000; Federighi, Abréu, e Nuissl 2007; Federighi et al. 2007) – in grado di esercitare il controllo sui processi formativi in corso nella quotidianità delle relazioni – sociali, produttive e di consumo – e di organizzarsi per attivare processi di trasformazione delle condizioni che impediscono l'accesso e l'uso critico delle risorse educative e culturali esistenti nei territori e nei contesti di vita e lavoro in cui vive. È una Educazione degli Adulti, quella praticata in tutte le occasioni di ricerca da Paolo Federighi, intrisa di Adult Learning ovvero del formarsi degli adulti nel mentre si realizzano processi di trasformazione delle loro condizioni di vita e di liberazione consapevole. L'aggiornamento, il consolidamento di elementi nozionistici e disciplinari in questa prospettiva sono marginali se non mistificatori del senso dell'Educazione degli Adulti. Inquadrato nel filone della pedagogia critico-trasformativa, il soggetto

adulto così inteso ha elementi riconducibili al Pubblico deweyano (Dewey 1927). È il soggetto collettivo, storicamente determinato, con le limitazioni, i problemi, le barriere (le 'submergent determinants' di Habermas) che ne impediscono lo sviluppo intellettuale e la capacità di autorealizzazione. In questa direzione vanno i fenomeni associativi che Paolo Federighi ha contribuito a promuovere: Associazione Italiana di Educazione degli Adulti (AIDEA[2]), European Association for the Education of Adults (EAEA[3]), European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning (EARLALL[4]), per citarne alcune.

A questo si riconduce l'essenza dell'Educazione degli Adulti: alla promozione del controllo sociale organizzato sui processi formativi che hanno luogo nella produzione e nel consumo, anche culturale, per superare la stratificazione del pubblico. Sulle cause che generano tale stratificazione, gli studi di Paolo Federighi offrono un pensiero maturo e solido, oltre che eticamente fondato.

L'etica è un elemento ancorato alla chiara visione della ricerca di stampo federighiano: una visione che pone al centro del suo lavoro di studioso il senso, il 'purpose' della ricerca (Federighi 2019) ovvero la riduzione della miseria educativa e la capacità di ideare azioni formative a carattere emancipativo (Habermas 1984) secondo il principio dell'equità distributiva. È in funzione di questo principio che la ricerca nell'Educazione degli Adulti è in continua evoluzione e costante trasformazione poiché essa evolve e si trasforma «whenever research meets a new reality, new subjects, new problems» (Federighi 2019, 63), ovunque essa si realizzi:

- in carcere (Federighi 2012a; Federighi e Torlone 2015; Torlone e Vryonides 2016; Torlone e Federighi 2020);
- in azienda (Federighi, Boffo, e Dârjan 2009; Federighi 2009; Federighi, Campanile, e Grassi 2012; Federighi 2012c);
- in cooperativa (Boffo, Federighi, e Torlone 2015);
- in un Corso di Studio universitario (De Sanctis e Federighi 1976; Federighi 2018b);
- in biblioteca (Parlavecchia e Tarchiani 1991; Federighi 1988, 1996b);
- nei musei (Del Gobbo, Torlone, e Galeotti 2018; Colazzo 2019; Zipsane 2019);
- nei governi regionali e locali (Radaelli 2003, 2008; Federighi 2012b).

Ogni volta la ricerca ha il suo senso, il suo 'purpose' nella misura in cui riesce a creare le condizioni affinché il pubblico abbia occasioni e mezzi per essere protagonista dei propri processi di crescita e sviluppo (borghianamente inteso:

[2] L'associazione è stata fondata da Filippo Maria De Sanctis e da Lamberto Borghi (1983) con il coinvolgimento diretto di Paolo Federighi. L'associazione, nata a livello nazionale, si è poi sviluppata in sezioni territoriali.

[3] Dell'Associazione Europea, prima EBAE (European Bureau of Adult Education) ora EAEA, è stato fondatore e Presidente. Cfr. https://eaea.org/.

[4] Cfr. https://www.earlall.eu/.

Borghi 1951, 1962) e le istituzioni sociali non agiscano per l'autoriproduzione e la propria sopravvivenza (Bourdieu e Passeron 1970, 1977; Federighi 2018a).

Istituzioni governative, universitarie e penitenziarie, musei, biblioteche, imprese, quartieri urbani rappresentano i luoghi per:

- aprirsi al 'nuovo pubblico'[5] (De Sanctis e Federighi 1976; De Sanctis 1988);
- ideare azioni educative favorevoli e contrastare quelle avverse (Federighi 2016b);
- praticare processi trasformativo-emancipativi (Freire 1970; Mezirow 2003);
- superare il 'learning exclusion equilibrium' prodotto dalla miseria educativa[6] (Torlone 2022).

La legge n. 32[7], ancora in vigore e tutt'ora legge guida del sistema educativo e formativo della Regione Toscana, è un esempio di dispositivo emancipativo elaborato in questa prospettiva all'interno dell'attività consulenziale svolta da Paolo Federighi per oltre un decennio per il governo regionale.

A livello nazionale nella medesima direzione andava la proposta di legge presentata il 24 giugno 1992 ("Norme per la promozione dell'educazione degli adulti").

Entrambe rappresentano esperienze di ricerca educativa che ha saputo orientare il processo di formazione delle politiche e i modi attraverso cui sono stati delineati, gestiti e valutati i processi trasformativi generati dalle medesime politiche (Satti 2005; Del Gobbo 2008; Del Gobbo 2010). In questo senso la ricerca ha avuto a oggetto i processi di apprendimento di istituzioni governative, che si realizzano nel *policy making* attraverso il *policy learning* ed il *policy transfer* eventuale, che accompagnano la gestione dei processi di costruzione di politiche e misure, in campo educativo e formativo. La dimensione considerata da questo filone ulteriore di ricerca è duplice. Essa è legata da un lato all'apprendimento istituzionale nel suo potenziale trasformativo ovvero allo studio dei processi attraverso cui una istituzione governativa innova – o meno – le politiche di cui è responsabile. Tale approccio considera il governo regionale un soggetto educabile perché parte di un processo formativo e di apprendimento attraverso cui esso innova (o meno) le sue politiche e orienta (o meno) i processi formativi dei cittadini del territorio: ne promuove la partecipazione e l'accesso e presidia la qualità dell'educazione riferita ai risultati di apprendimento conseguiti da chi vi prende parte e dai risultati trasformativi indotti (nulla a che vedere con una qualità misurata sul numero di iscritti paganti e di certificati rilasciati).

[5] Pensionati, disoccupati, rifugiati, lavoratori *low skilled*, richiedenti asilo e protezione internazionale, vittime di tratta, ecc.

[6] È l'equilibrio sociale ed economico che si basa sui processi di esclusione educativa della maggior parte degli adulti. Tali processi sono legittimati dal low skills equilibrium ovvero dalla situazione per cui a livello nazionale e locale la debolezza delle politiche educative e formative e la configurazione sociale ed economica di un territorio sono non solo la conseguenza ma anche la causa di uno scarso livello di sviluppo economico (Finegold e Soskice 1988).

[7] Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.

I risultati conseguenti (es. l'adozione di un testo normativo) sono il prodotto dei processi formativi, ovvero di apprendimento istituzionale, che accompagnano l'elaborazione di politiche e la ideazione degli strumenti attuativi (Federighi 2006; Dolowitz e Marsch 1996; Rose 1991).

Dall'altro lato la ricerca è impegnata nello studio del modo in cui attraverso una molteplicità di dispositivi formativi è possibile strutturare intenzionalmente le azioni educative che determinano i comportamenti dei *policy maker*. I processi di apprendimento dell'istituzione responsabile delle politiche e dei *policy maker* che vi appartengono (assessore, dirigenti, funzionari, consulenti, impiegati nei processi di attuazione di piani, programmi, azioni, misure) guidano le decisioni degli attori istituzionali, ne orientano l'azione, determinano la qualità delle politiche e degli strumenti attuativi prodotti dai processi formativi di istituzione e individui (Dunlop e Radaelli 2018; Federighi, Cornett, e Ljung 2007; Bennett e Howlett 1992).

Una ulteriore opzione metodologica adottata nel filone di ricerca educativa sulle politiche ha avuto a oggetto le misure come unità di analisi perché dallo studio delle loro diverse componenti è possibile raccogliere e analizzare le evidenze in ordine all'efficacia di una o più politiche e attivare processi di *policy making* (ISFOL 2008; Federighi 2008; Padriotti et al. 2009; Federighi e Torlone 2010a, 2010b, 2010c, 2013).

Lo studio sui professionisti dell'educazione e della formazione è un altro filone di ricerca con cui Paolo Federighi completa il senso della sua ricerca (Nuissl e Lattke 2008; Federighi 2020; Del Gobbo e Federighi 2021): quali professionisti e quale formazione (in ingresso e in servizio) sono utili per persone che nella pratica professionale hanno la responsabilità della gestione dei processi formativi e ancor prima della loro impostazione mediante l'ideazione e l'utilizzo dei fattori che costituiscono il potenziale formativo di un luogo di lavoro? Gli studi di Paolo Federighi riguardano a tal proposito sia i processi di professionalizzazione che di professionalità, entrambi funzionali in modo speculare alla promozione dei processi formativi (o deformativi) delle persone che prestano la propria attività lavorativa nelle organizzazioni. La lettura dei dispositivi organizzativi in chiave educativa (l'*employee value proposition* e i contenitori di conoscenza: Hill e Tande 2006; Vicari 2008) stimola alla riflessione sul ruolo e sulle responsabilità educative in capo sia a chi ha il potere di creare e attivare le componenti del dispositivo formativo, sia in capo a chi le gestisce nella quotidianità delle proprie funzioni. La dimensione teorica che accompagna queste riflessioni è quella dei processi formativi informali e incorporati nei contesti di lavoro (Marsick e Watkins 1990; Eraut 2004; Federighi, Campanile, e Grassi 2012; Torlone 2021).

4. L'attualità della ricerca in *Educazione degli Adulti*

L'attualità di questa visione della ricerca *sulla* e *nella* Educazione degli Adulti, rigorosa ed eticamente fondata, è quanto mai evidente: i necessari processi di cambiamento strutturale del Paese, presenti nel Piano Nazionale di Ripresa

e Resilienza (PNRR), orientati ad una transizione ecologica, all'innovazione e alla digitalizzazione, all'occupabilità e alla coesione sociale rappresentano sicuramente una sfida per la ricerca educativa. Una ricerca educativa empiricamente fondata per una concreta comprensione delle condizioni educative che possono favorire o ostacolare lo sviluppo intellettuale e la capacità di autorealizzazione di un soggetto concretamente e storicamente ancorato alla propria realtà di vita.

Da qui il costante e imprescindibile riferimento al dato. E se guardiamo ai dati che rendono attuale e urgente la ricerca, nonostante la situazione dell'Educazione degli Adulti sembri registrare un miglioramento nel 2021, con un aumento di 2,8 punti dopo una stazionarietà protrattasi per diversi anni e dopo il significativo calo rilevato del 2020, il quadro per il Paese non è certo confortante considerato che tra i fattori che più influenzano la partecipazione degli adulti alla formazione continua vi è il livello di istruzione posseduto: nel 2021, l'incidenza della partecipazione e attività di formazione raggiunge il 23,4% tra chi ha un titolo terziario (superando il valore medio europeo del 18,6%), è pari al 10,1% tra i diplomati (8,2% nell'UE) ed è solo del 2,4% tra chi ha un basso titolo di studio, ancora inferiore a quello medio europeo (4,3%). Critica anche la partecipazione ad attività di formazione permanente da parte di adulti disoccupati: coloro che dovrebbero rappresentare i principali destinatari delle azioni di riqualificazione e aggiornamento delle competenze per riallocarsi nel mondo del lavoro sembrano invece restare fuori dai circuiti educativi con il solo 6,8% contro il 12,7% della media UE (ISTAT 2022, 12). Anche tra i giovani NEET (Not in Education, Employment or Training) la percentuale maggiore di inattivi si rileva tra coloro che hanno al massimo un titolo secondario inferiore (45,1%), soprattutto se donne (56,8%) (ISTAT 2022, 10).

Quei processi di esclusione educativa dalle opportunità di formazione della maggior parte degli adulti, oggetto della ricerca di Paolo Federighi richiamati nel precedente paragrafo, appaiono confermati dal dato di coloro che, oggi ancora non sono e non riescono a diventare 'pubblici', perpetuando forme di marginalizzazione e limitando la mobilità sociale. Basti pensare come l'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 25,8% dei giovani con genitori aventi al massimo la licenza media, mentre scende al 6,2% se i genitori hanno un titolo secondario superiore e al 2,7% se almeno un genitore è laureato. Allo stesso modo il background familiare condiziona fortemente la possibilità che un giovane raggiunga un titolo di studio terziario. Nelle famiglie con almeno un genitore laureato, la quota di figli 30-34enni che hanno conseguito un titolo terziario è pari al 70,1%, se almeno un genitore è diplomato cala al 39,3% e scende all'11,4% quando i genitori possiedono un titolo secondario inferiore (ISTAT 2022, 4).

Nel PNRR il tema educativo, declinato tra istruzione e formazione continua, è ampiamente presente seppur in misura differenziata nelle diverse sezioni del documento confermandone la forte valenza trasversale per lo sviluppo dei diversi ambiti della società e dell'economia (Marcuccio 2021). Nel contempo, però, sembra rilevabile la difficoltà di ricondurre a un sistema unitario quanto programmato nelle diverse missioni. Urgente sembrerebbe invece la definizione di forme organiche e integrate di intervento con l'obiettivo

di innalzare i livelli di istruzione, di migliorare e riqualificare competenze e conoscenze, di contrastare una presenza assai consistente di analfabetismo funzionale e digitale.

Ma come evidenziato nelle citazioni del primo paragrafo (Federighi 2018a), la scissione tra formazione professionale, formazione continua, istruzione e cultura, educazione e vita quotidiana, tra Alta Formazione ed educazione di base degli adulti, tra innovazione e lavoro, rappresenta un rischio se non addirittura una minaccia, proprio perché ostacola la ricomposizione dei processi attraverso i quali gli adulti si formano. In questo senso, il superamento della tendenza alla stagnazione dei bassi livelli di istruzione della popolazione adulta o una riduzione significativa del numero dei NEET possono essere esito di investimenti solo se questi sono orientati a finanziare l'effettiva espressione della domanda individuale e collettiva di educazione e accompagnati da politiche di superamento e cambiamento e non di mera correzione dei sistemi esistenti, gli stessi che hanno contribuito a creare gli attuali squilibri.

Evidente l'urgenza di forme di ricerca educativa con una solida impostazione, capaci di contribuire al processo di formazione delle politiche. In più occasioni Paolo Federighi ha sottolineato come la ricerca educativa possa occuparsi di delineare, gestire e valutare i processi trasformativi generati dalle politiche e di estendere la propria attenzione alla previsione del futuro e degli effetti delle politiche finanziarie sulle politiche educative. Una ricerca educativa orientata al futuro e dal carattere predittivo, dunque, e non solo concentrata sullo studio di azioni educative accadute sull'impatto di dispositivi formativi già attivati, poiché le politiche educative, in generale, sono politiche di investimento da cui si attende un effetto sul medio periodo.

Dall'attualità dei temi all'urgenza, quindi, di sviluppare linee di ricerca prospettiche, che, come Federighi ha nei suoi scritti evidenziato non si fondino solo sullo studio delle dinamiche demografiche, o sulla domanda di competenze legata al mercato del lavoro o alle evoluzioni del sistema educativo, ma finalizzate a comprendere gli effetti prodotti dai principali *megatrend* e capire in che misura i cambiamenti prevedibili creeranno nuove opportunità o sfide educative. Linee di ricerca, dunque, capaci di riuscire a prevedere l'impatto e la sostenibilità delle azioni educative – sia a livello strategico che politico – rispetto ai diversi tipi di sfide presenti e future, per poter così orientare gli esiti degli investimenti in chiave trasformativa delle condizioni che oggi li hanno resi necessari.

5. Il dibattito in Italia

Il volume che qui presentiamo parte, dunque, da una linea di pensiero che si è evoluta e ha attraversato un pezzo di storia del nostro Paese e di storia europea e arriva fino ad oggi.

La riflessione che i colleghi, Professori Ordinari di Pedagogia dell'Università Italiana, hanno offerto, tratteggia i temi precedentemente richiamati, li rielabora e, così facendo, ci offre un punto di vista sugli sviluppi dell'Educazione degli Adulti oggi.

Il primo saggio di Giuseppe Bertagna, dal titolo altamente evocativo *Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'*, si concentra sulle vicende storiche che hanno creato una sottovalutazione dei percorsi della formazione professionale rispetto ai percorsi dell'istruzione. Come afferma l'autore:

> Questa 'minorità' della percezione e della legislazione nasce da una logica di separazione con molti volti che, presi in considerazione tutti insieme, con spirito eziologico e contestualizzazione storico-ordinamentale, spiegano l''insostenibile' inferiorità della formazione professionale.

Il tema della formazione professionale è sicuramente elettivo per l'opera di Paolo Federighi che se ne è a lungo occupato, soprattutto nella attività svolta a fianco e a supporto delle politiche della formazione italiane, contribuendo alla diffusione della logica integrativa che soggiace a una immagine organica e olistica della formazione *tout court*. Il secondo saggio, redatto da Vanna Boffo, si occupa di uno dei temi affrontati nell'ultimo scorcio del percorso accademico di Paolo Federighi. Come afferma il titolo, *Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione*, coglie il rapporto fra formazione e lavoro nel percorso di transizione alla giovane adultità. Nel testo si evidenzia il rapporto fra costruzione delle competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro, in uscita dai percorsi di studio universitari, il raggiungimento di specifici *Learning Outcomes* nei corsi di studio accademici e il ruolo dei servizi per compiere una adeguata transizione. Il modello formativo universitario ancora è mancante di una adeguata sinergia e di una completezza di strumenti/servizi/progetti che possano davvero supportare i giovani laureati. Si evidenzia ciò che l'Educazione degli Adulti dovrebbe focalizzare per la formazione dei giovani per un mondo del lavoro che possa essere vissuto come parte integrante di una complessità umana, non solo e non più come contesto ostile e respingente. Il terzo saggio a firma di Salvatore Colazzo, *Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina"* approfondisce il nesso scuola/società e intende sottolineare come la pedagogia italiana del secondo dopoguerra si sia rinnovata aprendosi alla considerazione delle potenzialità educative dei contesti sociali. Segnala nelle ricerche della cosiddetta 'Scuola di Firenze' alcune traiettorie assai feconde nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità, cogliendo in ciò il suo specifico apporto al rinnovamento della pedagogia italiana. Il quarto saggio, a firma di Michele Corsi, *Per un Progetto della Pedagogia italiana*, continua la riflessione sui fondamenti epistemologici della pedagogia. Come scrive Corsi, infatti

> La pedagogia è ancora alla ricerca di una propria identità e del proprio statuto epistemologico. Soprattutto in Italia, dove il suo ruolo, nonostante l'impegno di numerose e numerosi colleghi pedagogisti, ha ancora un ruolo marginale. Soprattutto nel suo valore politico e trasformativo.

Per questo è importante tornare alla pedagogia nei suoi elementi fondativi, ma soprattutto alla pedagogia come promotrice di riflessività critica e di azioni concrete per il presente e il futuro della società e delle nuove generazioni. Proprio

attraverso la storia e le azioni delle Società Scientifiche Pedagogiche è possibile costruire il disegno che soggiace alla evoluzione e al percorso verso il futuro della pedagogia italiana. Ed è un problema squisitamente pedagogico quello che Antonia Cunti focalizza nel quinto studio dal titolo, *Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico.* Anche in tal caso siamo di fronte a una riflessione elettiva sulle pratiche professionali che permettono di far transitare il sapere teorico a quello empirico permettendo ai lavoratori che continuano ad apprendere gli strumenti per una interpretazione profonda e coerente della realtà sociale, politica e culturale.

Liliana Dozza, nel sesto intervento dal titolo *Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta* presenta un bel lavoro di ricerca empirico-partecipativa dando spessore proprio all'utilizzo della metodologia fondata su dati rilevati nel campo largo della formazione con gli adulti e a partire dagli adulti. Lo studio di caso affronta il tema del fabbisogno formativo di Servizi Residenziali per Anziani e manifesta l'estrema necessità di ostendere raccolte di dati, verifiche e monitoraggi per poter arrivare a parlare di cambiamenti generativi, di trasformazione dei contesti successivi alle pratiche della formazione in servizio, alla formazione scolastica, alla organizzazione dei servizi per anziani. Le conclusioni a cui l'autrice giunge sono quelle che sottolineano che effettivamente la consapevolezza della valenza trasformativa intrinseca nelle professioni di assistenza e cura può essere misurata e non solo percepita.

Il settimo contributo, firmato da Loretta Fabbri, *Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa*, pone l'accento su un tema di avanguardia pedagogica ovvero quello della *consulenza.* Paolo Federighi, in tal senso, è stato uno dei precursori, sperimentando fin dagli anni Settanta del Novecento il significato della committenza di una ricerca con finalità trasformative.

L'ottavo saggio di Maria Luisa Iavarone si occupa di Pedagogia civile, facendo riferimento al tema innovativo della sostenibilità educativa. Proprio in uno degli interventi più recenti di Paolo Federighi tale tematica viene connessa al problema della povertà educativa che in Italia colpisce un numero molto elevato di famiglie con bambini in età infantile. Il nono saggio di Alessandro Mariani è dedicato al tema *La scrittura scientifica dopo la 'rivoluzione scientifica'. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget.* Anche la riflessione sulla scrittura lambisce gli studi di Educazione degli Adulti nella misura in cui le questioni di metodo, trattate nei paragrafi precedenti, sono centrali nella riflessione attuale pedagogica. Abbiamo visto come metodologie e metodi debbano farsi veicoli di rinnovamento di temi/problemi/contenuti.

Il decimo saggio, redatto da Loredana Perla, *Il* faculty developer *per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata,* pone alla nostra attenzione la problematica affrontata da Paolo Federighi a partire dal 2017, fra i primi pedagogisti a occuparsi della proposta TECO (TEst sulle COmpetenze) di ANVUR. L'intuizione soggiacente il Progetto TECO-D si è fatta realtà, occuparsi di Didattica Universitaria, con il PNRR è diventata una urgenza, dando l'avvio a riflessioni, ricerche, servizi che avrebbero difficilmente trovato la chiave del necessario sviluppo senza l'occasione del Piano di Ripresa

e Resilienza che ha imposto all'Accademia italiana la costruzione di *Teaching Learning Center* universitari. Sempre di Università si occupa il quindicesimo saggio di Clara Maria Silva dal titolo, *L'impatto del progetto Teco-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli Studi di Firenze*, facendo riferimento proprio alla ricerca innovativa avviata da Paolo Federighi e che, per la prima volta in Italia ha visto la presenza di ventiquattro corsi universitari in Scienze dell'Educazione e della Formazione che hanno riflettuto su un punto nevralgico della docenza universitaria i *Learning Outcomes* in uscita dai percorsi L-19.

Con l'undicesimo saggio *Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli Adulti. Il modello delle learning city e learning region*, di Roberta Piazza, si affronta un tema centrale dell'Educazione degli Adulti europea e mondiale. Non poteva mancare il tema ripreso da Maria Ranieri con il testo, *Educazione degli adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro*. Anche in tal caso, l'Educazione degli Adulti deve riservare uno spazio importante all'innovazione tecnologica e didattica senza la quale non sarà possibile condurre la battaglia per la diffusione di cultura, educazione e apprendimento.

Con gli ultimi saggi, *Creatività e cultura organizzativa* di Bruno Rossi, *Il potenziale corporeo nell'azione didattica* di Maurizio Sibilio e Michela Galdieri, e *Sviluppare identità di persone che apprendono* di Maura Striano vengono affrontati, da una molteplicità di prospettive, temi inerenti la formazione dell'uomo, confermando la profondità di riflessione della pedagogia italiana e l'impegno a farsi promotrice di sviluppo umano in ogni sede istituzionale, e non, formale, non formale e informale.

Massimiliano Stramaglia firma il diciassettesimo saggio, *Il 'distacco' dalla famiglia d'origine. Concepire la rinascita in età adulta*, sul tema della famiglia e della uscita dei giovani adulti dal luogo di origine per andare in campo aperto. Forse, questo è uno dei pochi temi che l'Educazione degli Adulti avrebbe necessità di continuare ad approfondire.

Chiude il ricchissimo insieme dei diciotto contributi il saggio di Carla Xodo, *Prodromi dell'alternanza scuola-lavoro: la Ferme École di Meleto in Val d'Elsa*, attraverso la ricostruzione dell'opera di innovazione operata da Cosimo Ridolfi nell'Istituto di Agraria di Meleto in Val d'Elsa. L'autore viene trattato quale esempio paradigmatico della relazione tra teoria e prassi nonché come esempio di alternanza formativa. La tradizione, inaugurata da Ridolfi e continuata da Lambruschini, ha dato avvio a una vera scuola di innovazione toscana nell'ambito formale dell'istruzione e formazione, è divenuta modello europeo e, metaforicamente anticipa quanto sarà fatto, proprio sul territorio toscano, alla fine del Novecento, con l'avvio di un impegno del governo regionale al sostegno e alla diffusione della formazione in età adulta.

Al termine della nostra presentazione, siamo grate a tutte e a tutti, le autrici e gli autori, per quanto è stato prodotto, per quanto è stato offerto come dono alla comunità pedagogica nazionale e che, attraverso i contributi giunti da molte Università Italiane, può essere consegnato, da tutti noi a Paolo Federighi, per

ciò che ha rappresentato nei suoi quaranta e più anni di magistero educativo e pedagogico, per ciò che ha dato a questa ampia e variegata comunità scientifica, rimanendo fedele alla originaria Scuola Fiorentina, pur sapendola innovare attraverso i molteplici percorsi che in Europa e nel mondo ha attraversato.

Firenze, 30 dicembre 2022

Riferimenti bibliografici

AA.VV. 1973. *Scuola e mercato del lavoro.* Bologna: il Mulino.

Bélanger, P., e P. Federighi. 2000. *Unlocking people's creative forces. A transnational study of adult learning policies*. Hamburg: Unesco Institute of Education.

Bennett, C. J., e M. Howlett. 1992. "The lessons of learning: reconciling theories of policy learning and policy change." *Policy Sciences* 3 (25): 275-94.

Bernert-Bürkle, A., Federighi, P., e F. Torlone. 2023. *The fast track labour market integration of immigrants. Work-related learning of culture, language and profession.* Bonn: Bertelsmann Verlag.

Bernstein, B. 1970. "Education cannot compensate for society." *New Society* 15 (387): 344-47.

Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse.* London-New York: Routledge.

Boffo, V., Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.

Borghi, L. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.

Borghi, L. 1962. *Educazione e sviluppo sociale.* Firenze: La Nuova Italia.

Bourdieu, P., e J. C. Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Éds. de Minuit.

Bourdieu, P., e J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.

Cambi, F., Federighi, P., e A. Mariani, a cura di. 2016. *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*. Firenze: Firenze University Press.

Colazzo, S. 2019. "Museo quale dispositivo educativo comunitario." In, *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, a cura di G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, e V. Zucci, Pisa: Pacini.

De Bartolomeis, F. 1953. *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.

De Sanctis, F. M. 1970. *Filmpraxis*. Cagliari: Fossataro.

De Sanctis, F. M. 1978. *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.

De Sanctis, F. M. 1988. *Verso un duemila educativo*. Firenze-Prato: Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato.

De Sanctis, F. M., e P. Federighi. 1976. *Didattica universitaria. Per una università sociale*. Firenze: Cooperativa Editrice Universitaria.

Del Gobbo, G. 2008. "I Circoli di Studio per il territorio." In *Circoli di Studio. Quali esperienze, quali prospettive*, a cura di M. Mannucci, 117-34. Pisa: Edizioni ETS.

Del Gobbo, G. 2010. "Sviluppo locale e sistema formativo integrato." In *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno Sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, a cura di P. Orefice, R.S. Granera, e G. Del Gobbo, 135-47. Napoli: Liguori.

Del Gobbo, G., e P. Federighi. 2021. *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.

Del Gobbo, G., Torlone, F., e G. Galeotti. 2018. *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.

Dewey J. 1967 (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1971 (1927). *Comunità e potere,* trad. it. a cura di P. Vittorelli, e P. Paduano. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1996 (1938). *Esperienza ed educazione,* trad. it. di E. Codignola Firenze: La Nuova Italia.

Dolowitz, D. P., e D. Marsh. 1996. "Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature." *Political Studies* 44 (2): 343-57.

Dunlop, C. A., e C. M. Radaelli. 2018. "The lessons of policy learning: types, triggers, hindrances and pathologies." *Policy & Politics* 2 (46): 255-72.

EAEA-EARLALL. in stampa. *Adult Learning Policies in Europe. An Insight of Regional and Local Stakeholders*. Firenze: Edit-Press.

Eraut, M. 2004. "Informal learning in the workplace." *Continuing Education* 26 (2): 247-73.

Federighi, P. 1984. *Terminologia dell'educazione degli adulti*. Pistoia: European Bureau of Adult Education, Comune di Pistoia-Assessorato agli istituti culturali.

Federighi, P. 1988. *Consumi educativi nell'età adulta*. Genova: Sea.

Federighi, P. 1990. *Adult education: Legislative and Administrative Measures*. Firenze: Università di Firenze.

Federighi, P. 1996a. *Strategie per la gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.

Federighi, P. 1996b. *Le condizioni del leggere*. Milano: Editrice Bibliografica.

Federighi, P. a cura di. 2000. *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice.

Federighi, P. 2006. *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup Paideia.

Federighi, P. 2008. "Policy Measures for Regional Governance. An Activity Field for Adult Education." In *Qualifying adult learning professionals in Europe*, E. Nuissl, e S. Lattke, 75-87. W. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* (1) 2: 133-51.

Federighi, P. 2011. "La ricerca evidence based in educazione degli adulti." *Pedagogia oggi* 1-2: 112-20.

Federighi, P. 2012a. "Learning approaches for personnel in the criminal justice systems." In *Violence among adolescents*, a cura di M. Tomita, 8-11, Bologna: Medimond.

Federighi, P. 2012b. "Regional governments' institutional learning processes." In *Entgrenzungen des Lernens,* hrsg. von R. Arnold, 15-30. Bielefeld: W. Bertelsman Verlag.

Federighi, P. 2012c. "Il Diversity Management nei servizi pubblici territoriali e nella piccola impresa." In *Liberi riflessivi pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education,* a cura di N. Lupoli, 194-217. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Pathways for a skills growth governance*. Luxembourg: Pubblication Office of the European Union.

Federighi, P. 2016a. "Educazione degli Adulti e Università. Le origini nella Scuola Fiorentina". In *La pedagogia critica e lauca a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure,* a cura di F. Cambi, P. Federighi, e A. Marinai, 59-76. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2016b. "Il carcere come città educativa. La prevenzione educativa dei comportamenti criminali". In *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, a cura di F. Torlone, 11-32. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2017. "Ricerca educativa e impatto sulle policy." *Nuova Secondaria Ricerca*: 93-6.

Federighi, P. a cura di. 2018a. *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P. 2018b. "I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione." *Form@re* - Open Journal Per La Formazione in Rete (3): 19-36.

Federighi, P. 2019. "Research Methodology in Adult Learning and Education." *Journal of Educational Sciences* 20, 1 (39): 58-73.

Federighi, P. 2020. *Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*. Milano: FrancoAngeli (Quaderni di Economia del Lavoro 112).

Federighi, P., Abréu, C., e E. Nuissl. 2007. *Learning among regional governments. Quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*. Bonn: WBV W. Bertelsmann Verlag.

Federighi, P., e F. Torlone. 2010a. *Low skilled take their qualifications "one step up"*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2010b. *Policies for Regional Cooperation in the field of Lifelong Learning: building a broad strategy for the next European planning period*, 1-33. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2010c. *Soft Open Method of Coordination from Prevalet. Joint progress report of Regions on the implementation of European Lifelong Learning Strategies - Towards Multilevel Governance*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2013. *A guarantee system for youth policies. One step ahead towards autonomy*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., e S. Sava. 2001. *Glosar de termeni cheie in educatia adultilor din Europa*. Timisoara: Ed. Mirton.

Federighi, P., Boffo, V., e I. Dârjan. 2009. *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze: Firenze University Press.

Federighi, P., Campanile, G., e C. Grassi. 2012. *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*. Pisa: Edizioni ETS.

Federighi, P., Cornett, A. P., e M. Ljung. 2007. *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnerships for Innovation, Learning and Development*. Firenze: Directorate-General for Research European Commission. Directorate M - Investment in Research and Links with Other Policies. Unit M3 - Competition Aspects & Structural Policies. Sector for Regional Aspects of Research Policy, Regione Toscana.

Federighi, P., e F. M. De Sanctis. 1981. *Pubblico e biblioteca. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*. Roma: Bulzoni.

Federighi, P., Horsdal, M., Knudsen, H., Nuissl, E., Orrantia, J. S., e F. Torlone. 2007. *Tools for Policy Learning and Policy Transfer. Supporting Regional Lifelong Learning Policies*. Bonn: WBV W. Bertelsmann Verlag.

Feyerabend, P. K. 1975. *Against Method*. New York: New Left Books.

Finegold D., e D. Soskice. 1988. "The failure of training in Britain: Analisys and prescription." *Oxford Review of Economic Policy* (4) 3: 21-53.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Hill B., e C. Tande. 2006. "Total Rewards: The Employee Value Proposition." *Workspan* 10 (6): 19-22.
ISFOL. 2008. *Fostering the participation in lifelong learning. Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom*, volumi 1-2. Roma: I Libri del Fondo Sociale Europeo.
ISTAT. 2022. *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2021*. https://www.istat.it/it/ (12/2022).
Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
Laporta, R. 1981. "Università e educazione degli adulti." *Eda. Bimestrale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti* 4 (1): 53-9.
Laporta, R. 2016. "La specificità epistemologica della ricerca pedagogica." *Studi sulla formazione* 2: 7-22.
Legge Regionale n. 32/2002. "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro". http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2002-07-26;32 (12/2022).
Marcuccio, M. 2021. *Le prospettive per la formazione continua rivolta ai lavoratori del settore non pubblico nel Piano Nazione di Ripresa e Resilienza italiano: opportunità per estendere l'efficacia di un diritto soggettivo*. Università di Bologna Digital Library. http://amsacta.unibo.it/6753/ (12/2022).
Marsick, V. J., e K. Watkins. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London-New York: Routledge.
Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
Nuissl, E., e S. Lattke, a cura di. 2008. *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.
Padriotti, A., Federighi, P., Frey, L., Janovkaja, A., Livraghi, R., Pappadà, G., e F. Torlone. 2009. "L'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro e la flexicurity: una sfida per l'Europa." *Quaderni di Economia del Lavoro* 90.
Parlavecchia, G., e G. Tarchiani. 1991. *Verso una biblioteca del pubblico*. Milano: Editrice Bibliografica.
Radaelli, C. M. 2003. *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?* Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, EO-print AB.
Radaelli, C. M. 2008. "Europeanization, policy learning, and new modes of governance." *Journal of Comparative Policy Analysis* 10 (3): 239-54.
Rose, R. 1991. "What is Lesson-Drawing?" *Journal of Public Policy* 1 (11): 3-30.
Satti, E. 2005. "Il Sistema di Educazione degli Adulti nella Regione Toscana." *Lifelong Lifewide Learning* 1 (1): 30-4.
Torlone, F. 2016. *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
Torlone, F. 2021. *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze: Firenze University Press.
Torlone, F. 2022. "Lo sviluppo dei cluster nell'educazione degli adulti per contrastare i processi di esclusione educativa." *Lifelong Lifewide Learning* 18 (40): 28-42.
Torlone, F., e M. Vryonides. 2016. *Innovative learning models for prisoners*. Firenze: Firenze University Press.
Torlone, F., e P. Federighi. 2020. "Lavoro e apprendimento trasformativo in carcere." *Educational Reflective Practice* 2/2020: 5-36.

Trattato di Roma della Comunità Economica Europea. 1957. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A12002E151> (12/2022)
Unesco. 1960. *World Conference on Adult Education, Montreal, Canada. 21-23 August 1960*. Paris: Unesco.
Varsori, A. 2002. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence*, vol. 2. Luxembourg: Cedefop Panorama series. https://www.cedefop.europa.eu/files/5153_2_en.pdf (12/2022).
Vicari, S. 2008. “Conoscenza e impresa.” *Sinergie* 76: 43-66.
Zipsane, H. 2019. “A museum for real people instead of the selected few.” In *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo*, a cura di G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, e V. Zucci, 119-126. Pisa: Pacini.